Rok III. Płock, grudzień, 1929 r. Zeszyt 4.

Pokłosie Szkolne

MIESIĘCZNIK
POŚWIĘCONY SZKOLNICTWU POWSZECHNEMU.

ORGAN
Poradni Pedagogicznej Nauczycielstwa Szkół Powsz. w Płocku.

Konstytucja a wychowanie publiczne.

Odczyt p. min. oświecenia dr. S. Czerwińskiego w Wilnie.

Dnia 28.XI. r. b. o godzinie 6-ej po południu p. minister wygłosił w sali teatru miejskiego na Pohulance w Wilnie odczyt p. t.: „Konstytucja państwa a wychowanie publiczne“. Odczyt ten był transmitowany przez Polskie Radjo na cały kraj.

Szanowni Państwo! Nadając swemu przemówieniu tytuł „Konstytucja Państwa a wychowanie publiczne“, nie miałem na myśli tylko tych nielicznych artykułów ustawy konstytucyjnej, które bezpośrednio zawierają pewne zasadnicze normy dla urządzenia wychowania publicznego w państwie.

Politycy i mężowie stanu pierwszych lat Polski Odrodzonej wykazali na ogół dość małe zainteresowanie dla zagadnień wychowania młodych pokoleń, czem — nawiasem mówiąc — różnią się bardzo od swoich poprzedników z czasów Polski przedrozbiorowej, a zwłaszcza Polski upadającej, którzy, jak wiadomo, sprawę edukacji narodowej wysunęli na czoło problemów państwowych i usiłowali uczynić z niej jeden z głównych środków ratowania konającej Rzeczypospolitej.

Jeżeli pomimo to konstytucja z dnia 17 marca całym swoim ciężarem zaważyła i na losach wychowania publicznego, jeżeli wytworzyła pewne zasadnicze warunki, w których to wychowanie w Polsce się odbywa, to przyczyną tego zjawiska są głównie te

artykuły ustawy konstytucyjnej, w których o wychowaniu czy nauczaniu jest mowa, ale te, które treścią swoją pozornie jak najdalej odbiegają od wszelkich zagadnień wychowawczych.

Wychowanie publiczne jest ważną funkcją państwa, regulowaną i wykonywaną w głównej mierze przez organa państwowe. Ustosunkowanie więc wzajemne i zakres kompetencyj tych organów, a przedewszystkiem legislatywy i egzekutywy określa zasadniczo warunki, w jakich wychowanie publiczne się odbywa. Naczelny kierownik wychowania publicznego w państwie jest członkiem rządu i od tego, w jakich warunkach pracuje rząd, zależą warunki, w jakich funkcjonuje naczelna władza wychowania publicznego.

Zanim przejdziemy do odpowiedzi na pytanie, jaki stan rzeczy jest pod tym względem młodemu państwu potrzebny, zastanówmy się przez chwilę nad jednym przynajmniej celem, do którego zmierzać powinno wychowanie publiczne w Polsce dzisiejszej wydaje mi się najważniejszym, będąc równocześnie najogólniejszym, ale niestety i najtrudniejszym.

Tym głównym celem — a chciałbym wierzyć, że w sprawie tej w społeczeństwie naszem nie może być dwóch zdań — powinno być wychowanie dobrych obywateli państwa.

Nazywam ten cel najogólniejszym, bo zawiera on w sobie wszyskie inne cele bardziej szczegółowe, jak wychowanie dobrego syna narodu, człowieka moralnego w znaczeniu etyki jednostkowej i społecznej, o silnym charakterze itd. itd.

Cel ten trzeba uważać za najogólniejszy i w tem znaczeniu, że można i należy go postawić, jako cel wychowania wszystkich przyszłych obywateli państwa bez względu na ich narodowość i wyznanie.

Nie możemy i nie chcemy wymagać od szkół i innych instytucyj wychowawczych w Polsce, aby niemców lub ukraińców wychowywano na polaków, albo ewangelików i prawosławnych na katolików, ale mamy prawo i obowiązek żądać zupełnie kategorycznie, stanowczo i konsekwentnie, aby wszystkie formy i wszystkie czynniki wychowania publicznego, na obszarze naszego państwa działające, w zgodnym trudzie pracowały nad założeniem w sercach dziatwy i młodzieży mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej.

Cel, o którym mówię, nazwałem najważniejszym, bo chodzi przy nim o zachowanie najcenniejszego dobra, które tak niedawno odzyskaliśmy, a którego utrzymania bez ciągłej troski i czujności z naszej strony nikt nam zapewnić nie może.

Wszystkie czynniki, od których istotnie zależy poziom i kierunek wychowania publicznego w Polsce, mogą się narazić na ciężką odpowiedzialność przed trybunałem dziejów, jeżeli nie uczynią wszystkiego, co jest w ich mocy, aby całe to wychowanie było nastawione na najwyższy cel — utrwalenia i rozwoju sił żywotnych Rzeczypospolitej.

Cel wychowania dobrych obywateli państwa nazwałem wreszcie najtrudniejszym, bo aby go osiągnąć, trzeba docierać do głębszych pokładów duszy wychowanka, co więcej trzeba zmienić, przetworzyć psychikę zbiorową olbrzymich mas obywateli.

Cel ten jest nieskończenie trudniejszy do osiągnięcia w Polsce, niż gdzie indziej, bo na skutek wiekowej przerwy w życiu państwowem nasze tradycje państwowe są raczej natury intellektualnej, niż emocjonalnej.

Wskutek tego, przez szereg pokoleń byliśmy zmuszeni bronić swego bytu narodowego bez pomocy państwa, przeciw obcym potencjom państwowym, w dzisiejszem naszem pokoleniu pojęcia dobra narodu i państwa tak dalece nie zidentyfikowały się jeszcze, że u nas, jak smutne doświadczenie wskazuje, w imię haseł narodowych są możliwe nawet zbrodnie przeciw majestatowi państwa.

A cóż dopiero, gdy ogarniemy myślą nasze mniejszości narodowe, wśród których praca państwowotwórcza zaledwie gdzieniegdzie się rozpoczyna i gdzie jest jeszcze tak dużo czynników, wśród których nawet najelementarniejsza lojalność państwowa wiele pozostawia do życzenia.

A jednak to wielkie i trudne zadanie musi być wykonane. Pod grozą utraty niepodległości państwa wychowanie publiczne w Polsce musi być tak prowadzone, żeby każdy polak, zanim zostanie członkiem stronnictwa politycznego, był przedewszystkiem państwowcem. Pod grozą nieosiągnięcia nigdy trwałego mocarstwowego stanowiska Polski wychowanie publiczne musi być tak prowadzone, aby każdy w Polsce urodzony i w Polsce żyjący

ukrainiec, żyd czy niemiec, zanim zostanie świadomym pracownikiem na polu kultury swego ściślejszego społeczeństwa, czuł i rozumiał, że ma być przedewszyskiem dobrym obywatelem Najjaśniejszej Rzeczypospolitej.

Ale jeżeli zgodzimy się na to, że głównym celem wychowania publicznego w Polsce powinno być wychowanie dobrych obywateli państwa, to musimy przyjąć i to, że ten, kto to wychowanie ma ku temu celowi prowadzić, musi wiedzieć, jakim ma być ten obywatel państwa, musi mieć jakieś idealne tego obywatela wyobrażenie, musi mieć jakiś swój ideał wychowawczy.

W tem miejscu swoich rozważań możemy już sobie postawić pytanie w czyje ręce i na jakich warunkach, t. j. z jakim zakresem kompetencji ma być oddane wychowanie publiczne w Polsce.

Z czterech czynników, mogących tu teoretycznie wchodzić w grę, t. j. społeczeństwa, samorządu, rządu i parlamentu, odrazu możemy odsunąć z pierwszego planu dwa pierwsze, a nie dlatego, aby one nie miały brać żadnego udziału w pracy nad wychowaniem wublicznem, ale dlatego, że w naszych polskich stosunkach rola społeczeństwa i samorządu może być w tej dziedzinie tylko wtórna i pomocnicza.

Wprawdzie roli tej nie należy sobie nigdy lekceważyć. Przeciwnie, wydaje mi się, że w stosunku do stanu obecnego, należy ją znacznie rozszerzyć. Uważam, że należy przebudować i rozbudować samorząd szkolny, związać go ściślej z samorządem terytorjalnym, a w pewnych działach szkolnictwa również i z samorządem gospodarczym.

Uważam, że byłoby wielkim błędem odgrodzenie administracji szkolnej murem chińskim od społeczeństwa i niekorzystanie przez nią z opinji i współpracy zainteresowanych czynników społecznych.

Aby niekorzystny pod tym względem stan dzisiejszy zmienić, osobiście noszę się nawet z myślą powołania do życia instytucji, o której oddawna się mówi, t. j. naczelnej rady wychowania publicznego.

Ale wszystko to nie zmienia faktu, że czynniki nie pomocnicze, ale decydujące w sprawach wychowania publicznego w Polsce mogą być tylko dwa: parlament i rząd.

Rozkład kompetencyj i obowiązków każdego z tych dwóch czynników nasuwa się nam według teoretycznego szablonu: parlament daje normy ogólne, wskazuje kierunek i uchwala środki realizacji w postaci kredytów budżetowych, rząd zaś, jako władza wykonawcza, prowadzi pracę w ramach obowiązujących ustaw. Szablon bardzo piękny, ale niestety, zupełnie nie daje on nam odpowiedzi na najbardziej interesujące nas tu pytanie, w jakiej mierze parlament ma być źródłem, z którego mają płynąć pozytywne wskazówki co do kierunku wychowania publicznego. Doświadczenie poucza, że odpowiedzi na to pytanie nie dają i uchwalane przez parlament ustawy. Musimy więc sobie odpowiedzieć sami.

Powiedzieliśmy przed chwilą, że wskazanie kierunku wychowania jest niemożliwe bez posiadania pewnego własnego ideału wychowawczego. Wiele jestem gotów dać temu, kto mi powie, jaki jest ideł wychowawczy polskich ciał ustawodawczych. Nieszczęście polega na tem, że jest tam tych ideałów zadużo, że jest ich tam mniej, niż panów posłów i senatorów razem wziętych, to napewno więcej, niż klubów, których — jak wiadomo — jest tam pod dostatkiem.

Różnice w pojmowaniu idełu wychowawczego są naturalną konsekwencją różnicy światopoglądów i nikt osobiście nie jest winien temu, że ideał wychowawczy przedstawiciela prawicy parlamentarnej jest odwrotnością ideału przedstawiciela lewicy.

Zadługo i niepotrzebnie byłoby o tem mówić, dlaczego tak jest i jak daleko ideał wychowawczy np. zakonu Jezuitów odbiega od ideału wychowawczego Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego.

Dla naszych potrzeb wystarczy stwierdzenie, że dziś i w dającej się przewidzieć przyszłości nasz parlament nie może mieć wspólnego ideału wychowawczego, a co zatem idzie, nie może być czynnikiem decydującym o kierunku wychowania publicznego, ani dać rzeczowych pozytywnych wskazówek, w sprawie zasad i treści tego wychowania.

Poczucie słuszności każe przyznać, że sejm nasz widocznie zdaje sobie z tego sprawę, bo, o ile mi wiadomo, dotychczas sobie tych kompetencyj nie arogował.

A jeżeli zdaję sobie z tego sprawę, jeżeli się godzi, że nikt inny w państwie, tylko rząd może zbudować całkowity i konsekwentny system wychowania państwowego, to znaczy przez państwo dla państwa, to powinien dać rządowi takie warunki pracy, aby mu wykonanie tego zadania umożliwić. A sejm rządowi nigdy tych warunków nie dał i dziś dać nie chce i w tem jego wina.

Aby zdać sobie sprawę z tego, jakiemi cechami obdarzony rząd i w jakich warunkach pracy może to — zdaniem mojem — podstawowe zadania państwowe pełnić, odwróćmy pytanie i powiedzmy, jaki rząd i w jakich warunkach nigdy tego zadania dokonać nie zdoła. Odpowiedź na to pytanie będzie o tyle nietrudna, że pod tym względem aż nadto wystarczającą naukę daje nam tak świeża jeszcze historja pierwszego dziesięciolesia Odrodzonej Ojczyzny.

Szanowni Państwo! Gdy zostałem powołany na urząd, który w tej chwili mam zaszczyt sprawować, życzliwe mi osoby pospieszyły mi przypomnieć, że jestem już dwudziestym z rzędu ministrem oświaty Polski niepodległej. Te życzliwe mi osoby niewątpliwie chciały mi w ten sposób dodać otuchy, abym się tą nominacją zbytnio nie przejmował, bo i tak niedługo będzie tego zachodu.

Pamiętam wszystkich swoich poprzedników. Mieni się przedemną wszystkiemi kolorami tęczy cała szeroka skala ich światopoglądów. Od socjalizmu do nacjonalizmu. Niewątpliwie byli wśród nich tacy, którzy mieli szlachetną ambicję stworzenia celowo pomyślnego i konsekwentnie zbudowanego systemu wychowania państwowego.

Ale o próbach realizacji przed majem 1926 r. mam wrażenie, że poważnie nie myślał żaden z ministrów. I trzeba przyznać, że dobrze czynili. Bo cóżby to było za widowisko, gdy przeciętnie co 5 miesięcy w dziedzinie tak subtelnej i tak wymagającej stabilizacji trzeba było przestawiać drogowskazy i zmieniać kierunek. A zresztą każdy z tych ministrów, jeżeli chciał liczyć się z sejmem, albo jeżeli chciał być wobec sejmu poprostu lojalnym, musiał widzieć całą beznadziejność swoich zamierzeń, które przecież nie mogły być takie, aby dogadzały wszystkim. I sprawa leżała odłogiem, zresztą wraz z wieloma innemi, wymagającemi uregulowania od podstaw.

Dopiero od drugiej połowy 1926 r. poczęły chodzić po ministerstwie podmuchy nadziei, poczęto wyciągać z archiwów leżące tam od r. 1918 projekty ustaw zasadniczych, a stopniowo i omawiana tu przez nas sprawa nabrała aktualności.

Pan premjer Świtalski w swoim odczycie w gmachu Filharmonji Warszawskiej zwrócił uwagę na to, że słabość i nietrwałość rządów wzmacnia i podnosi znaczenie biurokracji.

Ta wielka prawda znajduje swoje wymowne potwierdzenie w dziejach młodej polskiej administracji szkolnej.

Istotnie, jeżeli ministrowie oświaty mogli zrobić tak mało i jeżeli pomimo to w zakresie i organizacji wychowania publicznego wogóle zrobiono w Polsce dotychczas sporo, to należy to zawdzięczyć tej okoliczności, że wśród urzędników ministerstwa i podwładnych mu organów znalazło się dość ludzi, którzy za cel swego życia uważali pracę nad postępem oświaty w Polsce i wkładali w tę pracę całą swoją inicjatywę i energję.

Pamiętam, jak po każdym upadku ministra, pocieszaliśmy się słowami: „nic to, niema ministra, ale jest ministerstwo".

Tylko że tą pociechą na dłuższą metę pocieszać się nie można. Bo przy takiem chronicznem bezkrólewiu występuje w szeregach t. zw. biurokracji pewne zjawisko wtórne, którego następstwa już bardzo wyraźnie szkodzą życiu publicznemu, wyjaławiają urzędy i urzędników i poważnie zagrażają interesom państwa.

Oto biurokracja, nie mogąc się nigdy doczekać rozstrzygnięć w sprawach zasadniczych, które przekraczają już zakres jej kompetencji, powoli od tych podstawowych zagadnień odchodzi i skupia swe zainteresowanie na sprawach coraz bardziej formalnych i coraz drobniejszych. Przyzwyczaja się postępować bez kierownika, a więc i bez kierunku. Czyż można się dziwić, że w końcu poczyna dreptać na miejscu?

Byłbym wysoce niesprawiedliwym, gdybym twierdził, że polska administracja szkolna doszła już do tego stadjum rezygnacji.

Ale ten kilkoletni brak zasadniczych dla celów i treści wychowania państwowego rozstrzygnięć wydał już pewne swoiste rezultaty. Jednym z nich jest dająca się zauważyć i w administracji szkolnej i w szerokich kołach pedagogów niechęć do przy-

stosowywania celów wychowania do warunków, w jakich nas postawiła obecna chwila dziejowa, do oczywistych dzisiejszych i jutrzejszych potrzeb naszego państwa.

Jeżeli np. weźmiemy do ręki wydawane przez ministerstwo programy nauczania, to zobaczymy, że wskazany przy każdym z przedmiotów cel pracy szkolnej jest ujęty w formuły tak ogólne, tak pozbawiony jakiejkolwiek aktualności w stosunku do potrzeb naszego dzisiejszego życia zbiorowego, że może być podany każdemu społeczeństwu, pod każdą szerokością geograficzną, a bodajże nawet w każdej epoce historycznej.

Ta sama niechęć do aktualności sprawia, że skądinąd bardzo słuszne hasło o niewprowadzanie polityki do szkoły w poglądach naszych niektórych pedagogów jest rozumiane jako konieczność wyrzeczenia się zapoznawania uczniów z wypadkami historycznemi ostatnich lat kilkunastu. Mówienie o Legjonach Piłsudskiego to polityka, wyjaśnianie, jaki powinien być stosunek polaków do mniejszości narodowych w państwie to polityka, mówienie o Naczelnym Wodzu w wojnie 1920 r. to oczywiście jaskrawa polityka.

Gdyby chcieć ściśle przeprowadzić tę tak pojętą zasadę, niewprowadzania polityki do szkoły, to należałoby historję Polski kończyć na r. 1913, a na pytanie dzieci, skąd się wzięło dzisiejsze państwo polskie odpowiadać wstydliwie, że bocian je przyniósł.

Szanowni Państwo! Trzeba żebym był dobrze zrozumiany. Uważam że zbrodnię popełnia ten wychowawca, który w młode i niezatrute serce swego wychowanka wszczepia jad politycznego partyjnictwa.

Ale co innego jest wprowadzanie do szkoły miazmatów partyjnej walki politycznej, a co innego obowiązek szkoły zorjentowania wychowanka w zjawiskach życia społecznego i politycznego jego kraju i wszczepienia w jego umysł pojęć, a w jego serce uczuć takich, które go uzdolnią i zbroją na ofiarny święty trud dla własnego państwa.

Obejrzymy się na to, że nasi sąsiedzi ze wschodu i zachodu dobrze pamiętają o tej sprawie. Bolszewicy w szkołach swoich aż do absurdu posunęli wychowanie w ideałach komunistycz-

nych i w uwielbieniu republiki sowietów, w Niemczech powojennych wprowadzono, względnie niesłychanie rozszerzono zakres nauki o państwie, przy której poleca się zapoznać z programami istniejących partyj politycznych, dyskutować z uczniami o kryzysie demokracji, upadku parlamentaryzmu i t. d. My uważamy, że naszym uczniom wystarczą logarytmy i accus. cum infin. Nawet z wprowadzonej do programów szkół naszych nauki o Polsce współczesnej, potrafiliśmy zrobić drewnianą piłę suchych liczb statystycznych, wypuszczając z niej wszystkie żywotne soki nauki obywatelstwa.

Czyżby naprawdę aż tak miało być źle, żeby nie można mieć tyle zaufania do polskiego nauczycielstwa, że wobec dziecka polskiego potrafi stanąć na stanowisku wychowawcy a nie hjeny partyjnej? Jestem najgłębiej przekonany, że można mieć to zaufanie, tylko trzeba tego nauczyciela wyciągnąć z obłędu partyjnego tańca i postawić mu przed oczy ideję państwową, a nie interes koterji politycznej.

Ale dopóki będzie działała nasza konstytucja marcowa, to nigdy nie powstanie dostatecznie trwała instancja, która tej przemiany dokonać będzie mogła.

Skutki tego wyeliminowania z naszych szkół pierwiastka społeczno państwowego nie dały na siebie długo czekać.

Zapewnie nie jedna i niejeden z Was staje zdumiony, patrząc na najbardziej rzucający się dzisiaj w oczy typ młodzieńca polskiego, wychowanego już w gimnazjum Polski niepodległej i wstępującego do szkoły wyższej.

Widziałem osoby, które patrząc na jaskrawe "dekle" i „bandy", albo czytając czy słysząc o zdarzających się coraz częściej na naszych wszechnicach „krawalach" niemieckich — pytały z przerażeniem:

Jak to? Więc po to trzeba było odzyskania niepodległości, po to trzeba było spolszczenia szkolnictwa na całym obszarze ziem naszych, aby wzorem dla polskiego studenta stał się bursz niemiecki?

Ale proszę Szanownych Państwa nie należy oskarżać o to młodzieży. Nie należy również zbytnio wierzyć tym, którzy dzisiejszej młodzieży zarzucaja zmaterjalizowanie, brak ideałów i t. p. grzechy.

Zapewne, że młodzież ta ma nieco inny, niż my mieliśmy, stosunek do życia i jego spraw, ale to jest przecież naturalny porządek rzeczy i w tem niema nic dziwnego.

Jestem przekonany, że ta pomawiana o brak ideałów młodzież w chwili grożącego Polsce niebezpieczeństwa bez wahania zamieniłaby owe barwne dekle na szare rogatywki i poszłaby złożyć swoje młode życie na ołtarzu ojczyzny, tak samo, jak szła młodzież nasza w czasie walk o niepodległość państwa i jego granice.

Więc nie o brak ideałów tu chodzi, i nie o obojętność wobec niebezpieczeństwa, któreby groziło ojczyźnie, tylko o to, aby ta młodzież wiedziała, gdzie to niebezpieczeństwo naprawdę jest i jak z niem walczyć należy. A tego jej właśnie w szkole nie powiedziano, bo byłaby to „polityka“.

Wszyscy doskonale pamiętamy, jak w czasach niewoli młodzież polska poza szkołą oficjalną stworzyła sobie drugą szkołę w postaci t. zw. kółek i różnych organizacyj ideowych. Ta druga szkoła była właśnie szkołą życia obywatelskiego. Dzięki jej młodzież nasza owych czasów wstępowała w to życie tak dobrze umysłowo i uczuciowo do niego przygotowana, jak chyba żadna inna młodzież na świecie.

Wówczas „bruderszafty“ niemieckie nie mogły nam doprawdy niczem imponować.

Dziś w ojczyźnie niepodległej nie powinniśmy żądać od młodzieży, aby sobie stwarzała taką poboczną szkołę, którą my przechodziliśmy. Ale za to wszystkie młodzieży z tej dziedziny potrzeby powinna i to znacznie lepiej zaspokoić ta pierwsza, polska przecież i państwowa lub dla państwa i narodu pracująca szkoła.

Tymczasem na skutek owego hasła o niewprowadzeniu rzekomej „polityki“ młodzież nasza nie otrzymuje w szkole prawie żadnego solidniejszego przygotownnia do oceny tych zjawisk życia społecznego i politycznego przed któremi po wyjściu ze szkoły staje i na które pragnie reagować.

Czyż można się dziwić, że znaczną część tej młodzieży rozumuje w tych sprawach kategorjami wulgarnie prostemi i że reaguje w sposób najprymitywniejszy, jaki można sobie wyobrazić?

Czyż można się dziwić, że do pojęć części tej młodzieży najłatwiej przemawia zoologiczny nacjonalizm, owa jedna z najniższych, ale i jedna z najprostszych reakcyj społecznych człowieka?

Czyż można się dziwić, że młodzież ta nie rozumie, iż dla rozwiązania kwestji żydowskiej w Polsce ojczyzna wymaga od tej młodzieży innego rodzaju wysiłku, niż fizycznej przewagi nad pilnie się uczącą studenterję żydowską?

Patrząc na te nieprawdopodobne nastroje wśród części naszej młodzieży akademickiej, niektórzy politycy prawicowi widzą w tem renesans nacjonalizmu i już naprzód śpiewają hymny tryumfalne, wierząc, że przyszłość do nich należy.

Przyszłość? Ja tę przyszłość widzę inaczej.

Ja nie zapominam, że w tym samym czasie, gdy wśród młodzieży naszych szkół akademickich próbuje święcić tryumfy nacjonalizm, w tym samym czasie na szerokich obszarach Polski, w cieniu kominów fabrycznych i szybów górniczych, w cieniu sadów wiosek naszych, rośnie także nowe pokolenie polskie.

A co będzie, gdy te dwie warstwy jednego pokolenia, ta ze szkołą akademicką i ta ze szkołą powszechną spotkają się kiedyś i nie znajdą wspólnego języka, by się porozumieć? Nie znajdą wspólnego języka, bo nikt ich tego języka nie nauczył w szkole? Gdyż sprawa nie wygląda tak prosto, jak to się wydaje niektórym politykom prawicowym. Łudzi się tem, kto sądzi, że w wieku XX wystarczy mieć w ręku większość inteligencji zawodowej, aby mieć w ręku wszystkie warstwy narodu. W wieku XX, warstwy, idące od kominów fabrycznych i sadów wioskowych potrafją już mieć własnych przywódców, a w najlepszym razie całkowicie im wystarczy skromna mniejszość inteligencji zawodowej. Nasz wschodni sąsiad cośby mógł o tem powiedzieć. I dla tego owego wspólnego „credo“ państwowego trzeba uczyć. Trzeba go uczyć i w szkole powszechnej i w gimnazjum i w akademji.

Tego wspólnego języka niema jeszcze dzisiaj społeczeństwo polskie, niema go i parlament. Może go znaleźć tylko poczuwający się do odpowiedzialności za całość panstwa i operujący jednakowemi kategorjami ideowemi rząd Rzeczypospolitej. A parlament powinien mieć na tyle poczucia odpowiedzialności

za państwo, by czuł, że mu niewolno w tej pracy rządowi przeszkadzać.

Dziś w parlamencie naszym panuje inne pojęcie. Dziś, gdy minister oświaty uderzy w jaką szkołę, będącą ghettem szowinizmu i nietolerancji, polityk prawicy krzyknie mu oburzony: „wara ci od tego, ty masz tylko sprawdzić czy dobrze tam uczą „accusativus c. infinitivo". Dziś gdy minister oświaty uderzy w nauczyciela, znanego ze swych skłonności komunistycznych, liberalny polityk z lewicy postawi ministra w stan oskarżenia za zamach na prawa obywatelskie nauczyciela.

Bo są politycy, którzy w swojem ślepem dążeniu do ograniczenia roli i kompetencji rządu dochodzą do tego punktu, z którego ludzie nie ślepi widzą, że w danym dziale pracy państwowej każdy pojedyńczy obywatel ma większe możliwości, niż resortowy minister.

Bardzo przecież lewicowy i liberalny polityk, b. minister oświaty francuskiej, Herriot, wyraził się kiedyś w przystępie goryczy, że od ministra żąda się w sprawach jego resortu bezstronności, dochodzącej do ignorancji. Ta choroba przyjęła się tak doskonale na gruncie polskim, że i wszystkie nasze dotychczasowe sejmy oraz zrodzona przez jeden z nich konstytucja w swoich konsekwencjach doprowadzają do wniosku, że wychowywać przyszłych obywateli państwa może każdy, byleby tylko nie odpowiedzialny za to wychowanie minister.

Ale co smutniejsze, że przez tych 11 lat panowania takich stosunków, te potworne w swojej absurdalności poglądy poczęły zdobywać dla siebie prawo obywatelstwa i w umysłach szerszych sfer społecznych.

Aby nie być gołosłownym pozwolę sobie użyć takiego przykładu. Wychowanie publiczne w Polsce odbywa się oczywiście nietylko w szkołach. Jedną z ważnych, a przecież ściśle biorąc pozaszkolnych organizacyj wychowania tego jest harcerstwo. Szczęśliwy pomysł patrjoty angielskiego rozwinął się w wykonaniu nad wyraz pięknie i już dotychczas oddał nieocenione usługi właśnie w kierunku wychowania państwowego przedewszystkiem samej Anglji, a następnie i wielu innym krajom.

W Polsce niepodległej przy pomyślnym pod względm ilościowym, a tu i ówdzie nawet przy bardzo pomyślnym pod wzglę-

dem — że tak powiem — fachowym rozwoju głównego trzonu harcerstwa z biegiem czasu poczęły występować pewne objawy, które muszą głęboko niepokoić wszystkich, myślących o przyszłości naszego państwa. Oto mianowicie prócz głównego związku harcerstwa polskiego poczęły powstawać inne niezależne od niego ośrodki. Powstało więc t. zw. „czerwone harcerstwo socjalistyczne“ powstały odrębne związki harcerskie żydowskie i ukraińskie.

Nie potrzeba być jasnowidzącym, żeby widzieć i rozumieć, że bierne przyglądanie się takiemu rozwojowi sprawy harcerskiej jest równocześnie z pozwalaniem na wbijanie klinów w podstawy naszego państwa.

Jestem pewien, że u nas reakcja była inna. Jestem pewien, że u nas, gdyby minister oświaty posunął się ku tym związkom, aby tam sobie zapewnić wpływ nie trzeciorzędny, ale decydujący, to natychmiast różne partje i partyjki podniosłyby wielki krzyk na zachłanność rządu i na jego wtrącanie się do rzeczy, które do niego nie należą. I nie jestem pewien, czy to właśnie ukraińcy i żydzi krzyczeliby najgłośniej.

Bo część naszej, t. zw. opinji publicznej, nastrojona na kamerton sejmowy, rozumie tak: „Wolność ma być w Polsce, a więc niech każda grupka społeczna urabia ducha swojej młodzieży na przeciwnym biegunie. A ty, rządzie Rzeczypospolitej, czekaj pokornie, aż kiedyś te przeciwne duchy rzucą się na siebie i rozwalą państwo“.

Szanowne Panie i Szanowni Panowie! Proszę mi wybaczyć, że wytaczam tu przed Wami różne szczegółowe troski i kłopoty jednego działu zarządu państwem. Myślę jednak, że może nie jest bez pożytku zobaczenie na wyjętych z jednego resortu kilku żywych przykładach, do jakich konsekwencji doprowadza zasada dawania rządowi jak najmniej władzy, trwałości i siły. Podane tu przykłady pochodzą z resortu, o którym się rzadko myśli, gdy się podnosi potrzebę rewizji konstytucji w kierunku wzmocnienia władzy wykonawczej. A przecież jeżeli w jakim dziale pracy pańswowej potrzebna jest ciągłość, stałość i konsekwencja, to przedewszystkiem w tym dziale, w którym siać trzeba całe lata, aby plon oglądać po latach dziesiątkach.

Musimy to sobie powiedzieć jasno i otwarcie: bez silnego i trwałego rządu nie stworzymy nigdy systemu państwowego wychowania publicznego. Możemy mieć wtedy oświatę, ale tej oświacie jednolitego ducha państwowego braknie.

Co więcej, jeżeliby miało nie dojść do rewizji konstytucji w kierunku o którym mówię, i gdyby pod względem siły i trwałości rządu miały znów zapanować stosunki z okresu przedmajowego, to z nieubłaganą konsekwencją musielibyśmy dojść do anarchji w wychowaniu publicznem. Bo gdybyśmy nawet mieli piękny ustrój szkolny, piękne budynki, a w tych budynkach piękne lekcje i wykłady, na cóżby to się zdało, gdyby równocześnie na duszach naszej młodzieży żerowały wszystkie ideje i doktryny z wyjątkiem jednej: idei wytrwałej i ofiarnej pracy dla zachowania państwa.

Coraz bardziej rozpływałaby się odpowiedzialność za wychowanie publiczne, coraz bardziej bezduszną i apatyczną stawałaby się administracja szkolna, coraz silniej i swobodniej działałyby czynniki odśrodkowo. Aż dziw, że te rzeczy trzeba dzisiaj polakom tłomaczyć, że trzeba przekonywać o niezbędności silnego rządu w państwie.

Toć to przecież takie niedawne jeszcze czasy, kiedyśmy to jak przypomina Żeromski — czytając dawne historje Polski, tłukli pięściami w karty tej książki, a spotykając ową sławetną mądrość „Nierządem Polska stoi", chwytali się za głowę w rozpaczy, nie mogąc zrozumieć, jak można było być tak durnym! A cóż tu powiedzieć, gdy się widzi, że miazmaty tego duru przetrwały niewolę.

Gdy się widzi, że są oto polacy, którzy kurczowo chwytają się każdego kruczka, każdego pozoru, aby tylko odwlec i odwrócić to coś, co idzie, co się zbliża, co nie chce ustąpić.

Nie ustąpi!

Bóg dobry nie na to nas wywiódł z domu niewoli, aby nam tylko przypomnieć okropne nasze dzieje z przed półtora wieku.

I dlatego Bóg dobry na dni naszego odrodzenia zesłał nam Człowieka, któremu dał siłę woli nadludzką, a taką, aby rosła w miarę jak rosną przeciwności. I w serce Tego Człowieka włożył Bóg dobry odwagę wielką, aby w chwilach najcięższych brał na siebie za cały naród brzemię decyzji i odpowiedzialności.

I kazał Bóg dobry temu Człowiekowi iść do Wolnej Ojczyzny drogą daleką i trudną, ciernistą i krwawą.

I Człowiek ten doszedł.

Dziś ma tę swoją wolną Ojczyznę, ma władzę w ręku, ma miłość wojska i zaufanie olbrzymich mas narodu.

I uznał ten Człowiek, w zgodzie ze wszystkiemi rozumnymi mężami kraju, że dla szczęścia i chwały Ojczyzny trzeba zmienić Jej zasadnicze prawa.

I pomyśleć, że są w Polsce ludzie, którzy chcą Mu w tem przeszkodzić. Ci ludzie także przejdą do historji, ale zaprawdę nie z wieńcem laurowym na czole.

K. GELINEK.

Kącik geograficzny.

POJĘCIE GEOGRAFJI — JEJ DROGI POZNANIA DAWNIEJ, A DZISIAJ W SZKOLE.

(Ciąg dalszy)

Tak więc, dziecko idzie nietylko drogą pierwotnego człowieka, ale korzystając ze zdobyczy kultury, uczy się posiłkować tem wszystkiem, co mu kultura dała. W ten sposób powoli staje się czynnym członkiem społeczeństwa kulturalnego o pełnej świadomości siebie, a przytem samodzielnym.

Orjentując się na terytorjum swego najbliższego otoczenia, jakiem jest gmina, powiat, województwo — dziecko zapoznaje się z nazwą swego społeczeństwa, z ważniejszemi środkami kulturalnemi, przemysłowemi, handlowemi i t. p., do których urządza też wycieczki.

W ten spósób wie, gdzie się należy kierować w razie chęci pogłębienia swych wiadomości lub korzystania z wyrobów swego przemysłu jakoteż handlu, ze swoim własnym ośrodkiem. Mając tę świadomość, dziecko uczy się pozbywać w przyszłości niesumiennych pośredników, zwraca się do swoich po własne (krajowe) fabrykaty i powoli rozumie, czem musi być, ażeby w przyszłości mogło przyjąć wszystkie dziedziny życia a przedewszystkiem

przejmie handel we własne ręce i skupi finnanse; a widząc, że to jest jedna wspólna własność swego narodu, przestanie być samolubnem i potrafi zużytkować odpowiednio nagromadzone fundusze.

Czy kierując tak dzieckiem, nie wdroży się w nie potrzeby oszczędności i tych wszystkich zalet koniecznych prawemu obywatelowi? A przecież od tego dziecka zależy przyszłość narodu i tem samem kraju! W ten też sposób kształcimy prawdziwy i konieczny charakter przyszłego obywatela.

Tyle należałoby zdziałać w odziale trzecim.

O takiem przygotowaniu dziecko przechodzi do poznania swego kraju ojczystego w nasępnym oddziale, poczem kończy dział krajoznawczy.

Trudność w poznawaniu Polski, została przełamana w oddziale trzecim — gdyż dziecko mając na uwadze warunki gospodarcze, klimatyczne, urządzenia społeczne i rozumiejąc mapę, przy pomocy już tej mapy, zapoznaje się ze swym krajem ojczystym.

Nie przerywając obserwacyj prowadzonych w oddziale trzecim i rozszerzając widnokręg jakim dotychczas było jego województwo, dziecko zapoznaje się przedewszystkiem z morfologją swego kraju. Poznawszy morfologję, dziecko wyróżnia krainy geograficzne Polski, z jakich składa się Polska jako samodzielna jednostka geograficzna.

Z morfologją zwiąże warunki klimatyczne, hydrograficzne, florystyczne, faunistyczne i antropogeograficzne.

Odbywając podróż na mapie po Wiśle, zapozna się z potężnym systematem rzecznym Polski, który daje nam bezwzględne prawo posiadania Bałtyku. Tego prawa nie możemy się pozbywać pod groźbą utraty samodzielności państwa.

Zapoznawszy się z systematem Wisły i krainami geograficznemi związanemi organicznie z tym systematem, dziecko zapoznaje się z warunkami przyrodzonymi i politycznymi jakoteż z nazwami krain geograficznych i ludności tam przebywającej.

Warunki przyrodzone wyjaśnią dziecku powstawanie wielkich ośrodków miejskich o charakterze narodowym, kulturalnym, przemysłowym, handlowym, komunikacyjnym, historycznym itp. itp. To wszystko natchnie dziecko myślą, że trzeba się dostosować

do swoich najbliższych warunków przyrodzonych, tworzyć pewne plany przyszłości i realizować je, a temsamem wyzbywać się narzekania; no — i przedewszystkiem uczyć się, ażeby umieć w przyszłości zaradzić.

Dziecko, poznawszy warunki bytu narodowego, mimowoli zmuszone będzie do zapoznania się z ustrojem politycznym Polski.

Zapoznawszy się z całokształtem Polski jako jednostki geograficznej, na końcu musi sobie postawić pytanie dotyczące innych jednostek geograficznych, a tem samem dojść do wniosku, że trzeba się zapoznać z prawami, które rządzą całem globem ziemskim, a on, człowiek, jako organiczna cząstka tego globu, należąc do jednej wielkiej rodziny swego narodu, wtenczas będzie użytecznym członkiem swego społeczeństwa, jeżeli potrafi wyciągnąć oopowiednie korzyści dla tej wielkiej swojej rodziny — czy to pod względem naukowym, politycznym, gospodarczym i wogóle każdym innym.

Ten przyszły obywalel musi zrozumieć, że jego naród ma już podwaliny swojej własnej kultury o własnych zdobyczach — trzeba ją tylko rozwijać i rozszerzać. Tego wymaga od niego całe jego społeczeństwo t. j. cała jego wielka rodzina.

Dziecko musi zrozumieć, że ma być godnym na każdym kroku przedstawicielem tej swojej wielkiej rodziny.

Z prawami rządzącymi całym globem, od których zależy też pomyślność jego kraju, zapozna się dziecko w odziale piątym.

(Ciąg dalszy nastąpi.)

POJĘCIE DNIA. — SPOSOBÓW ZDOBYWANIA POJĘĆ GEOGRAFICZNYCH W SZKOLE POWSZECHNEJ W ODDZIALE DRUGIM.

(Ciąg dalszy.)

Ażeby dziecku przedstawić pojęcie dnia, musi być zgodność myśli pomiędzy nauczycielem a uczniem przytem obydwaj muszą się zrozumieć. Nauczyciel niczego nie narzuca dziecku tylko pytaniem zwraca uwagę jego na to, co chce wykorzystać i stara się odpowiednio zaciekawić je, ażeby później nastąpiło współzrozumienie i zdobycie tego zakresu wiadomośbi, który przeznaczył sobie nauczyciel na ową pierwszą lekcję.

Dziecko musi sobie najpierw zdać sprawę z tego, po co przyszło do szkoły, jakoteż, czy uczyć się będzie tylko w tej danej chwili czyli, że musi zrozumieć, że w szkole staje do pracy umysłowej dla której potrzebny jest pewien okres czasu. Ażeby mogło liczyć czas, musi zapoznać się z najmniejszą jednostką czasu, jaka jest związana z jednym całkowitym obrotem dookoła osi.

Nauczyciel korzystając z tego, że dzieci nie przyniosły ze sobą żadnych przyborów piśmiennych, przysposobi kartkę odpowiedniej wielkości ($^1/_8$ część arkusza kancelaryjnego papieru 18×11 cm. i podzieli ją na trzy części (u góry 4 cm. część środkowa 9 cm. a reszta na część dolną). Część środkowa przeznaczona jest na datę, górna część na nazwę dnia, a dolna na odpowiednie notatki, jakie bedą potrzebne w odpowiednim dniu. W klasie trzeba przeznaczyć dla tej kartki widoczne miejsce na ścianie, znajdującej się przed dziećmi.

Rozmówka; Po co dzieci przyszłyście do szkoły?

Co robiłyście dotychczas?

Na co potrzebna jest człowiekowi nauka?

Który dzień jesteście w szkole po wakacjach?

Idź! i napisz na tablicy tę liczbę ale tak dużą, ażeby wszyscy widzieli ją zdaleka. Od dziś będziemy liczyli dnie przebyte w szkole. Czy, gdybyśmy liczyli tylko liczby dni, wiedzielibyśmy które dni byliśmy w szkole?

A gdybyśmy powiedzieli, że 30 chłopców (dziewczynek) było dziś w szkole, czy wiedzielibyśmy po jakimś dłuższym czasie, które dni byliśmy w szkole?

A gdybyśmy powiedzieli, że 30 chłopców (dziewczynek) było dziś w szkole, czy wiedzielibyśmy którzy to byli?

Czego potrzeba ażebyśmy wiedzieli, którzy (e) chłopcy (dziewczynki) byli w szkole?

Co więc jeszcze musimy wiedzieć, gdy zaczynamy liczbę dni przebytych w szkole?

Kto wie, jak się nazywa dzień dzisiejszy?

Idź i napisz nazwę dnia dzisiejszego. — Gdzie umieścisz tę nazwę?

A więc najpierw musimy wiedzieć o co nam chodzi, a później dopiero, który to jest dzień przebyty w szkole — czyli nazwę dnia umieścimy u góry.

Gdybyś ty przyszedł (szła) do obcej klasy i zauważył(a) taki napis na tablicy, cobyś o tem pomyślał(a)?

Od dziś będziemy liczyli dnie spędzane w szkole — czyli będziemy liczyli czas.

Rachuba czasu, nazywa się kalendarz.

Co więc wykonamy sobie?

Co nazywamy kalendarzem?

Co musi być widocznem w kalendarzu?

Gdzie będziemy pisali nazwę dnia i jego liczbę porządkową?

Gdybyśmy pisali nazwy dni i ich liczby porządkowe na tablicy, to kończąc oddział drugi, czy moglibyśmy odczytać z tej tablicy ile dni przebyliśmy w szkole i jak one się nazwały? Dlaczego?

Otóż w tym celu przygotowałem wam kartkę na której wpisze się datę dzisiejszą, a potem będzięcie już sami(e) przysposabiali(ły) takie kartki i notowali(ły) kolejne dnie.

Co się wpierw napisze na tej kartce?

A następnie co należy pisać?

Gdzie napiszesz nazwę dnia?

A gdzie liczbę?

Poco napiszesz tak dużą jedynkę?

Przy jedynce zostawimy wolne miejsce, dla notatek.

Na ile części podzielimy kartkę?

Napisz najpierw nazwę dnia a następnie jedynkę a resztę miejsca zostawisz wolnem. Nauczyciel przypilnuje, a następnie pokaże dzieciom i poradzi się ich, gdzieby należało umieścić tę kartkę? — jako też umieści ją w tem miejscu zgadzającem się z jego planem.

Co od dziś będziemy prowadzili?

W jaki sposób będziemy prowadzili kanendarz?

Gdzie będziemy prowadzili kalendarz?

A gdy kalendarz będziemy prowadzili w szkole jak go nazwiemy?

Dlaczego nazwiemy kalendarzem szkolnym?

Czy w kalendarzu szkolnym będziecie notowali dnie spędzone w domu?

Na jutro napiszecie zadanie w którym zaznaczycie „Co to jest kalendarz?“ i Jak się prowadzi kalendarz. Zadanie to przynieście do szkoły, a ja się przekonam, czy zapamiętaliście dobrze to, czegośmy się dziś nauczyli?

Powiem wam zagadkę:

Co to jest: „Zliczył dni las,
I nazwał to czas“.

Co nazywamy lasem?

Jak rosną drzewa w lesie? Czy drzewa te rosną tak sobie bez porządku?

Więc jeśli ktoś chce zliczyć je, jak to uczyni?

Co może znaczyć „Zliczył dni las?“

Czy dnie przedtem były zliczone, zanim on wypowiedział, że zliczył dni las?

Co on zatem zrobił?

Jakiego innego wyrazu możemy użyć zamiast „zliczył“?

A jak nazywamy rachubę czasu?

Co więc może znaczyć ta zagadka?
A wy, co będziecie robić od dziś?

(Ciąg dalszy nastąpi).

SPOSOBY ZDOBYWANIA POJĘĆ GEOGRAFICZNYCH W SZKOLE POWSZECHNEJ W ODDZIALE III.

Użycie pierwotnej miary.

(Ciąg dalszy.)

Zwykle, w pierwszy dzień nauki dzieci nie mają przy sobie żadnych przyborów piśmiennych ani książek. Można je zająć i bez tego w szkole. Przedmiot geografji ma możność wykorzystania tego czasu dla swoich celów.

Ponieważ w przyszłości mają być wykonane zdjęcia terenowe, a pierwsze prace jego związane są z wykonaniem planu naj-

prostszego, przeto uczeń musi nauczyć się posługiwać miarą. U nas w Polsce przyjętą została miara metryczna, z którą dziecko powoli zapoznaje się już w oddziale drugim. Przez ciągłe ćwiczenia musimy doprowadzić do tego, ażeby uczeń nauczył się określać odległości na oko.

W drugim oddziale dziecko zapoznało się już z metrem, wobec czego to pojęcie miary nauczyciel przypomni teraz klasie, a później zapozna ją ze sposobem mierzenia długości kroku i wykorzystania tej miary, ćwicząc odpowiednio.

W tym celu, pierwszy dzień nauki spędzi młodzież wraz z nauczycielem częściowo w klasie, częściowo zaś na wolnem miejscu.

Jako pomocy naukowych użyje metra i sznurka.

Metr umieszcza nauczyciel na widocznem miejscu no i rozpoczyna lekcję.

Dziecko musi sobie uprzytomnić, że do mierzenia odległości potrzebna jest miara i że powszechnie używamy miary metrycznej. Ono musi zrozumieć, że wszelkie długości, szerokości i wysokości są odległościami.

Lekcja w klasie.

Wskaż odległość od stołu do pierwszej ławki, — od drzwi do okna, — od jednej ściany do drugiej (w długości i szerokości klasy), od podłogi do sufitu.

Czy potrafiłbyś powiedzieć mi dokładnie, jak wielką jest odległość od stołu do ławki lub od drzwi do okna?

W jaki sposób określiłbyś dokładnie tę odległość?

Pójdź, weź metr i pokaż wszystkim jak długim jest metr.

Przypomnijcie sobie jak długi jest metr? — Ile dm., cm, zawiera metr?

Wskaż kolegom wielkość, dm., — cm.

Odmierz odległość od stołu do pierwszej ławki.

Idź do tablicy i napisz jak wielką jest ta odległość, — jak to uczynisz? (Odległość od ławki do tablicy wynosi x m.,dm., cm.).

Kilku następnych uczniów dokonuje pomiarów odległości wspomnianych na początku.

Czego więc potrzebujemy do mierzenia odległości.

Gdybyś rezultaty twoich pomiarów podał do przejrzenia francuzowi, niemcowi lub człowiekowi innej narodwości, czy wiedziałby jak wielka jest miara której użyłeś?

Otóż widzicie, że prawie powszechnie przyjęto metr do mierzenia, ażeby można się wzajemnie porozumiewać, a przytem plany i mapy muszą być wykonane jednakową miarą. My też będziemy wykonywali plany i mapki i użyjemy do tego miary metrycznej.

Teraz idziemy na podwórko i zmierzymy na niem odległości.

Lekcja na podwórku.

Odmierz odległość w kierunku długości podwórka—szerokości.

Porównajmy teraz te odległości z odległościami w klasie.

Co zauważyliście?

Ile czasu spotrzebowaliśmy mierząc długości klasy a ile, — mierząc długość podwórka?

W jaki sposób moglibyśmy szybciej zmierzyć długość podwórka?

W tym celu, ludzie wykonywują większe miary niż metr.

Jak moglibyśmy zmierzyć długość podwórka szybko, ale nie używając metra?

Czy mierząc podwórko krokami moglibyśmy określić odległości w metrach.

Czego potrzeba ażebyśmy mierząc krokami, określili w przybliżeniu ile metrów wynosi ta odległość?

A w jaki sposób zmierzymy długość kroku?

Czy mierząc rozpiętość pomiędzy jedną stopą a drugą określimy przeciętną długość kroku?

Jak wielkie kroki stawiamy gdy idziemy szybko, a jakie gdy idziemy powoli. Czy krok długością swoją będzie równy krokowi w szybkim pochodzie?

Widzicie więc, że jest jednak pewna trudność w określaniu przeciętnej długości kroku. Ażebyśmy uniknęli większego błędu, musimy zmierzyć jakąś większą odległość.

Czy odległość na naszem podwórku będzie tą większą odległością, jakiej potrzebujemy do zmierzenia przeciętnej długości kroku?

Ażeby tego dokoać. musimy pójść w takie miejsc, gdzie już jest gotowa dokładna miara. Gdzie to może być? Może zauważyliście, gdzie odległości większe zostały pomierzone?

Pójdziemy więc na szosę i tam odmierzymy długość naszego kroku. Na szosie są słupki kamienne umieszczone co 100 metrów, zmierzmy tę odległość, ażeby się przekonać, ile kroków należy postawić na tej odległości stu metrów.

Każdy z nas przejdzie tę odległość i obliczy ile kroków zrobił. Zastanówcie się nad tem, w jakiej linji trzeba iść od jednego słupka do drugiego? Dlaczego w linji prostej? Cieszę się tem, że rozumiecie już, że linja prosta jest najkrótsza.

Gdy będziemy na szosie przy słupku, wpierw ja będę stawiał kroki, a wy będziecie głośno liczyli liczby, a przytem patrzcie, jak ja będę stawiał kroki. Gdy dojdziemy do pierwszego słupka, powiecie mi ile kroków moich naliczyliście, a następnie każdy z was będzie liczył swoje kroki i zapamięta ile ich było. Gdy przyjdziecie po lekcjach do domu zaraz sobie zanotujecie, ile waszych kroków przypada na odległość 100 metrów.

Lekcja w polu.

Dzieci zatrzymują się przed słupkiem stumetrowym, nauczyciel wskazuje im odległość drugiego słupka, zwraca ich uwagę na sposób przejścia w linji prostej, rozepnie sznur na tej odległości, każe dzieciom iść w odległości trzech kroków za nim i liczyć. Przed tem zastrzeże się, ażeby nie wyprzedzali ani nauczyciela ani nawzajem siebie. Następnie kroczy zwykłym krokiem wzdłuż sznura, a dzieci liczą.

Gdy dojdzie do mety, zatrzyma się i zapyta ile zrobił kroków? Następnie spyta z jaką szybkością szedł, a wreszcie pozwoli iść dzieciom w odległości 30 do 40 kroków i liczyć półgłosem. Dzieci, wyrywające się najbardziej, pozostawi na sam koniec i będzie im towarzyszył.

Każde dziecko doszedłszy do mety, zatrzyma się o pięć kroków dalej. Gdy wszyscy zbiorą się razem, wówczas po kolei zapytuje ile każde z dzieci zrobiło kroków, a zapamiętawszy

sobie kilka liczb najbardziej skrajnych, zwróci uwagę na to, że zależnie od długości nóg jeden stawia większe a drugi mniejsze, skutkiem czego, ta sama odległość w metrach da różną liczbę kroków.

Poleci jeszcze raz uczniom zanotować w domu liczby kroków, które odczytają na następny dzień w szkole. Następnie jako zadanie domowe, poleci obliczyć krokami odległość od swego domu do szkoły, gdy na następny dzień będą szły. Położy jednak nacisk, ażeby szły w ten sam sposób, jak to czyniły dziś.

(Ciąg dalszy nastąpi).

Początki badania zależności funkcjonalnej.

(Próba metodycznego ujęcia).

Znany jest uczniom fakt, że temperatura rekonwalescentów waha się w zależności od czasu, od godziny. Wieczorem jest wyższą, nad ranem niższą; po spożyciu pokarmu również następuje zmiana. Najwyraźniej występuje to u dziecka. Możemy wziąć również dane o temperaturze dnia, mierzonej co godzina, uwzględniając przy omawianiu pewne zmiany atmosferyczne itp.

Np. przebieg temperatury ciała ludzkiego x — czas, y temperatura

x	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
y	38·5	38·5	38·5	38	37·5	37	37	37	37·5	38	38·6	38
x	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
y	38	37·5	37·5	38	38·5	38·5	39	39	39·5	39	38	38

lub przebieg temperatury dnia

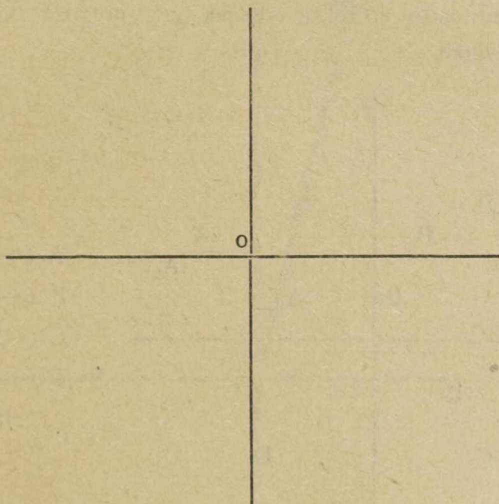
x	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
y	—8	—8	—10	—10	—10	—9	—8	—8	—6	—5	0	0
x	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
y	+1	+3	+4	+2	0	0	—1	—1	—2	—3	—3	—4

Dobrze jest mieć rzeczywiste dane.

Polecimy uczniom przyjrzeć się dobrze pierwszej, względnie drugiej tabeli, zamknąć zeszyty i starać się przypomnieć liczby

wskazujące na związek temperatur i godzin. Będzie to trudne we wszystkich wypadkach. Dojdziemy do wniosku, że, abyśmy mogli przypomnieć, czy wyobrazić sobie zależność i jej przebieg, nie wystarcza tabela, nie wystarcza wzór algebraiczny. Trzeba mieć jeszcze inny sposób przedstawiania zależności funkcjonalnej. Będzie nim rysunek — wykres, który odpowiednio wykonamy na płaszczyźnie. Wykres taki można już sobie przypomniec, wyobrazić i widzieć, jakby oczyma duszy, przebieg zależności funkcjonalnej.

Na płaszczyźnie kreślimy dwie proste prostopadłe.

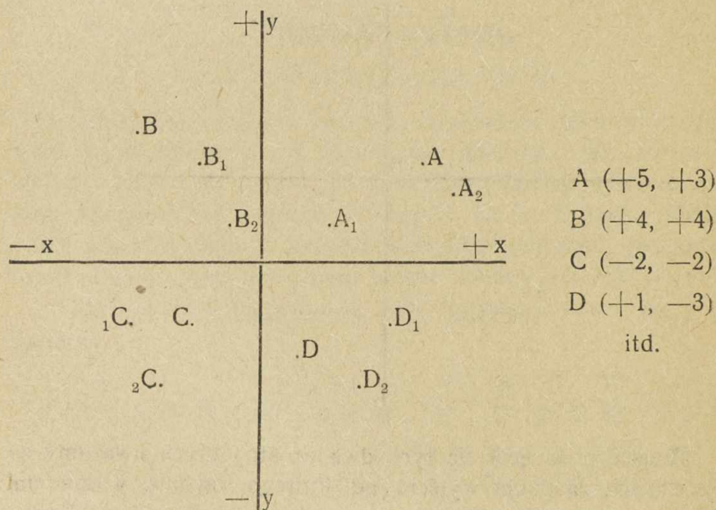


Miejsce przecięcia się tych dwu prostopadłych uważamy za miejsce stałe, za punkt wyjścia od którego dwoma wymiarami będziemy wyznaczali wszystkie inne miejsca — punkty. Ponieważ w naszych zadaniach mamy związane z zobą dwie liczby różnego miana, więc układ dwu prostopadłych wystarczy nam do przedstawiania rysunkiem zależności funkcjonalnej.

Na linji poziomej w stosunku do naszego ciała będziemy odszukiwali wartośc zmiennej niezależnej, na pionowej — wartość zmiennej zależnej. Za jeduostkę każdorazowo przyjmujemy dowolny odcinek prostej. Obie prostopadłe nazywać będziemy osiami. Oś zmiennych niezależnych — oś x; oś zmiennych zależnych — oś y. Oś x inaczej nazywamy osią odciętych, oś y

— osią rzędnych; obie razem — osie spółrzędnych. Miejsce przecięcia nazwiemy początkiem spółrzędnych i oznaczymy przez o. W dalszym ciągu umawiamy się, że na prawo od o x będą dodatnie, na lewo ujemne; do góry y — dodatnie, w dół y — ujemne. Cztery części płaszczyzny nazwiemy ćwiartkami i ponumerujemy posuwając się w kierunku odwrotnym do wskazówek zegara. Według tej umowy prawa górna będzie I-szą, lewa górna II-gą, lewa dolna III-cią, prawa dolna IV-tą. Teraz dzieci określają wartości względne x i y w każdej ćwiartce. Następują ćwiczenia. We wszystkich ćwiartkach zaznaczamy po kilka punktów i określamy wartość x i y każdego punktu oddzielnie, przyjmując za jednostkę dowolny odcinek, czy długość boku kratki.

Naprzykład:



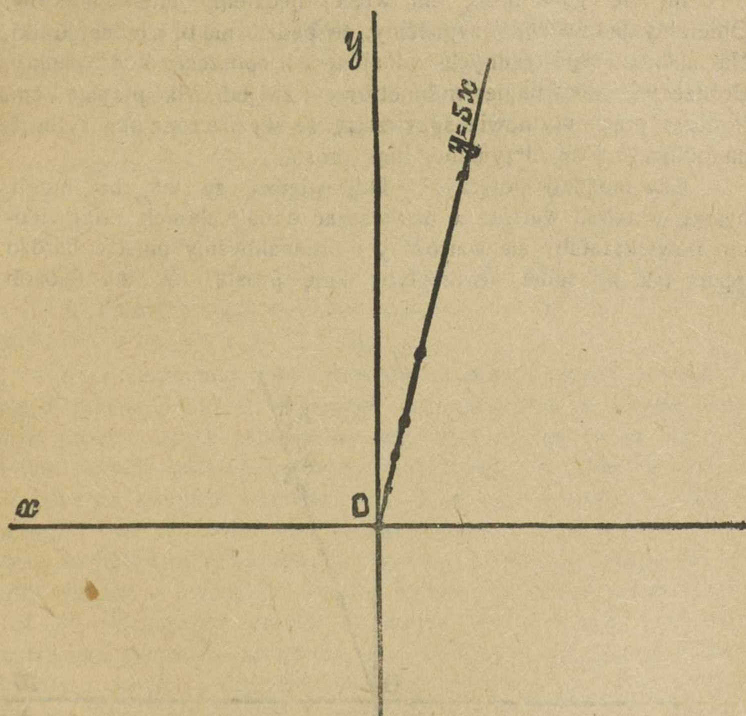
W nawiasie na pierwszem miejscu umieszczamy wartość x, na drugiem — wartość y.

Ćwiczenie II. Odnaleźć na układzie spółrzędnych następujące punkty: A (—2, +3); B (+3, —4); C (—5, —4); D (+3, +1); F (0, —2); G (2, 0) itp.

Po opanowaniu tego materjału uczniowie wykonywują wywykresy temperatury dnia, temperatury chorego i inne. Poszczególne punkty odnalezione na układzie spółrzędnych łączymy

i zależnie od treści zadania otrzymujemy krzywą, prostą lub łamaną.

Teraz uczniowie przekonają się, że po przyjrzeniu się wykresowi można obraz jego odtworzyć sobie i uprzytomnić przebieg zależności.



Możemy zatem zależność funkcjonalną przedstawić na płaszczyźnie rysunkiem ———▷ wykresem ———▷ graficznie.

Poznali już uczniowie trzy sposoby przedstawienia zależności funkcjonalnej: tabela, wzór algebraiczny, wykres.

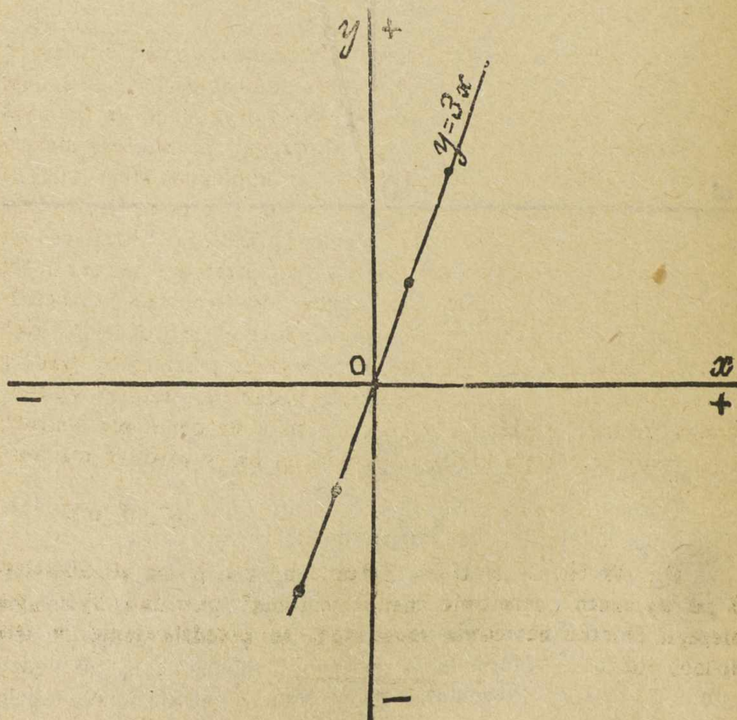
Przystępujemy teraz do zadań opracowanych już wzorami algebraicznemi i tabelami i robimy ich wykresy. Zadania obecne będą miały brzmienie następujące: Piechur idzie z szybkością 5 km. na godz. Sformułować zależność funkcjonalną pomiędzy drogą i czasem. Przedstawić ją wzorem algebraicznym, tabelą i wykresem.

Rozwiązanie: czas ——▷ x (zmienna niezależ.) droga ——▷ y (zm. zależ.) spółczynnik proporcjonalny ——▷ a (stała) $y = ax$ zatem ——▷ $y = 5x$.

x =	0	0·1	0·2	0·6	0·8	1	1·1	1·5	2	2·5	3...
y =	0	0·5	1	3	4	5	5·5	7·5	10	12·5	15...

Im więcej par liczb, tem więcej będziemy mieli punktów. Obieramy jednostkę; przypuśćmy, że będzie nią bok jednej kratki. Na układzie spółrzędnych odnajdujemy poszczególne punkty. Dobrze jest mieć papier milimetrowy i za jednostkę przyjąć 1 cm. Podczas pracy uczniowie spostrzegą, że wyznaczone punkty można połączyć i że otrzymamy linję prostą.

Czy możemy połączyć? Odpowiedzą, że tak, bo moglibyśmy w tabeli wartość x powiększać o mały ułamek, odpowiednio powiększałaby się wartość y i otrzmalibyśmy punkty bardzo gęsto, tak, że same utworzyłyby linję prostą. W ten sposób



przerabiamy dużo zadań; po przerobieniu ich pewnej liczby uczniowie spostrzegą, że jako wykres zależności prostej otrzymują linję prostą, przechodzącą przez początek układu spółrzędnych. Raz przechodzi ona bliżej osi x, drugi raz bliżej osi y. Już teraz powstanie w umysłach dzieci przypuszczenie, że zależy to pewnie od a.

Przystępujemy do zadania treści następującej: sformułować i przedstawić wykresem zależność funkcjonalną pomiędzy iloczynem i jednym z czynników, przyjmując drugi czynnik za stały. Wartość x i y mogą być dodatnie i ujemne.

Rozwiązanie: iloczyn y, czynnik zm. x, czynnik stały a, $y = ax$, niech $a = 3$, to $y = 3x$.

$x = 0$	-1	-2	-3	-4	$-\frac{1}{2}$	$-\frac{1}{4}$	1	2	3	4	...
$y = 0$	-3	-6	-9	-12	$-1\frac{1}{2}$	$-\frac{3}{4}$	3	6	9	12	...

W dalszym ciągu podobne zadania: $y = 2x$; $y = 4x$; $y = 5x$; $y = \frac{1}{2}x$; $y = \frac{1}{4}x$ itp.

Po przerobieniu tego materjału uczniowie znowu utwierdzą się w przekonaniu, że wykresem proporcjonalności prostej jest linja prosta. Jeżeli ostatnie wykresy były wykonane na jednym i tym samym układzie uczniowie spostrzegą, że wartość stała a wpływa na kierunek wykresu i nazwą ją spółczynnikiem kierunkowym. Jednocześnie sformułują prawo i zapiszą je: „Gdy wartość liczbowa a wzrasta, to wykres przebiega bliżej osi y; gdy wartość a maleje do 0, to wykres przebiega coraz bliżej osi x". Uczniowie często dochodzą do wniosku i oświadczają nauczycielowi, że gdyby $a = 0$, to wykres „pokryłby się" z osią x; gdyby a ogromnie wzrosło, wykres przebiegłby wzdłuż osi y. Przy poprzednich i ostatnich badaniach uczniowie spostrzegą również, że rzędna każdego punktu na osi x ma wartość 0 ($y = 0$), a odcięta każdego punktu na osi y również ma wartość 0 ($x = 0$).

(C. d. n.).

P.S. W Nr. 2 „Pokłosia Szkolnego" z r. b. na str. 20 ustęp 3 po wyrazach „uczniowie chętnie je robią" powinno być: „po szeregu ćwiczeń uczniowie spostrzegą, że przedstawianie w ten sposób itd.".

Dla najbiedniejszych dzieci.

W dniu Świąt Bożego Narodzenia tradycyjnym obyczajem, głos uczucia bierze górę nad mądrością dnia codziennego, którą dyksują nieubłagane prawa walki o byt. W dniach świątecznych przystęp do serc ludzkich łatwiejszy jest niż kiedykolwiek, a polski opłatek łączy w harmonji serca wszystkich członków rodziny.

Bieda panosząca się wśród najuboższych, dotkliwiej, niż zwykle, w dniu wigilijnym daje się we znaki. W roku bieżącym rządowa akcja pomocy dla bezrobotnych, zainicjowana poza obowiązkiem ustawowym, usunie choć w części doroczną nędzę zimową. Wszystkie te niedomagania, kłopoty i nieszczęścia, będące udziałem starszych, nie powinny zakłócić pogody dni świątecznych najmłodszemu pokoleniu, które, jako wyrosłe już w niepodległej ojczyźnie, winno z ufnością wstępować w świat.

Ministerstwo pracy i opieki społecznej, jako urzędowy opiekun dzieci, zwrócił się do podległych mu zakładów opiekuńczych, aby tegoroczne święta Bożego Narodzenia obchodzone były bardziej uroczyście, niż w latach ubiegłych. W każdym zakładzie ma być urządzona choinka, a do wieczerzy wigilijnej ma zasiąść pospołu personel wychowawczy, wychowankowie, oraz goście t. j. siostry i bracia wychowanków.

Obowiązkiem wychowawców będzie pouczyć dzieci, że obchodzą święta w niepodległej ojczyźnie, której siła leży w powszechnem zbrataniu się jej obywateli. Poza zakładami opiekuńczemi są jeszcze dzieci ubogie, którym rodzice nie będą w stanie sprawić wieczerzy wigilijnej i choinki. Tym dzieciom pośpieszą z pomocą istytucje samorządowe i stowarzyszenia społeczne, a przygotowaniem choinek dla nich zajmą się rówieśnicy z zakładów opiekuńczych.

Inicjatywa ministra pracy i opieki społecznej wywołać musi żywe echo wśród instytucyj, którym misja ta została powierzona. Niechaj pryśnie ostatecznie chłód dobroczynnej obojętności, jeszcze gdzieniegdzie się błąkający. Dzieci, zgromadzone przy wieczerzy wigilijnej, winny czuć ciepło opieki państwa, które widzi w nich gwarancję przyszłej Polski.

Tembardziej o tem nie mogą zapominać starsi. Dawniejsze pojęcie pomocy bliźniemu, wyrażające się w łasce dobroczynności, ustępuje na rzecz powszechnego obowiązku pomocy słabszemu, co w pierwszym rzędzie leży w interesie państwa.

Czytelnikom i Przyjaciołom naszego pisma przesyłamy życzenia Świąteczne i Noworoczne.

REDAKCJA.

Nowe wydawnictwa.

Księgarnia M. Arcta wystąpiła podobnie, jak w latach poprzednich z całym szeregiem wydawnictw gwiazdkowych, wśród których poza nowościami mamy kilka wznowień najbardziej poczytnych książek znanych i ulubionych autorów dla dzieci i młodzieży. Zanim przejdziemy do omówienia poszczególnych książek, musimy stwierdzić z zadowoleniem, że firma M. Arct wydaje książki nadzwyczaj starannie, czyniąc zadość nawet bardzo wyszukanym wymogom artystycznym i graficznym; papier dobry, mocny, trwały, druk wyraźny, nie nużący wzroku, ilustracje, wykonane przez wybitnych rysowników, odbite bez zarzutu; wszystkie te walory zewnętrzne, stwarzają już od pierwszego wejrzenia nader dodatne estetyczne wrażenie.

Jeżeli chodzi o dobór treści, to księgarnia M. Arcta nigdy nie odbiega od tradycji, dając dzieciom zdrową, pożyteczną, a jednocześnie zajmującą, pociągającą lekturę, o której wartości literackiej mówią najczęściej same nazwiska autorów.

Plon gwiazdkowy M. Arcta jest różnorodny, zarówno pod względem treści poszczególnych książek, jak również pod względem ich przeznaczenia. Zaczniemy od książek obrazkowych dla dzieci najmłodszych, wśrod których należy przedewszystkiem wyróżnić:

M Dynowska. DOMINO. Gra i wierszyki. Z 30 rysunkami. M. Weinles. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1629. Cena w oprawie zł. 3.—.

Jest to ozdobna, prawdziwie wytworna książka, zwracająca uwagę przedewszystkiem rzeczywiście artystycznemi, a jednocześnie bardzo wdzięcznemi rysnnkami. Ilustratorka w obrazkach, z których każdy odpowiada jednej kostce domina, zawarła cały szereg scen z życia i zabaw dziecięcych. Oryginalna i zupełnie nowa jest technika rysunków, przypominających misterne miniatury, a mianowicie białe rysunki na czarnem tle. Wiersze Marji Dynowskiej lekkie, żywe, łatwe w czytaniu. Rytmika i rymy proste, najodpowiedniejsze dla dzieci. Treść wierszyków różnorodna i urozmaicona licznemi iskrami pogodnego, beztroskiego humoru.

Or-Ot. LEŚNA KRÓLEWNA. Baśń wierszem opowiedziana. Z 9 kolor. tabl. Wydawnictwo M. Arcta, w Warszawie, 1929. Cena w oprawie zł. 6.—.

Ejsmond J. BAŚŃ O ZIEMNYCH LUDKACH. Z 10 rycinami kolor. Wydawnictwo M. Arcta, w Warszawie, 1929. Cena w oprawie zł. 6.—.

Treścią pierwszej książki jest opis jednego dnia miluchnej Leśnej Królewny, która pędzi swobodne życie w towarzystwie ptaszków, sarenek, wiewiórek, nie zaniedbując przytem nauki, gdyż odbywa lekcje z poważnym profesorem Krukiem.

„Ziemne ludki“ to kwiaty, trawy i zioła, które z nadejściem wiosny opuszczają podziemne schronienie i w nowych sukienkach wychodzą na świat. Przepędziwszy wesoło wiosnę i lato, za nadejściem chłodnej jesieni chronią się znów pod ziemię, gdzie pozostają uśpione do następnej wiosny.

Obydwie książki, — to miłe, pogodne wierszowane bajki. Ozdabiają je liczne tablice, ładnie wykonane i starannie odbite. Wiersz o budowie zgrabnej, przyjemnie wpadającej w ucho i łatwy do zapamiętania.

Komitet Redakcyjny: Adolf Bandas, Leon Dorobek B. Popławski, Jan Zmysłowski.

Redaktor odpowiedzialny **Bolesław Popławski.**

DRUKARNIA BRACI LIPKÓW, W PŁOCKU. UL TUMSKA № 12.